



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES**  
**COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS DE**  
**LICENCIATURA EM LETRAS**  
**LICENCIATURA EM LÍNGUA INGLESA**

Joelton Hortêncio Evangelista

**O MÉTODO TOTAL PHYSICAL RESPONSE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE**  
**JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE DE RELATÓRIO DE ESTÁGIO**  
**SUPERVISIONADO**

João Pessoa

2020

Joelton Hortêncio Evangelista

**O MÉTODO TOTAL PHYSICAL RESPONSE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE DE RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), apresentado ao Curso de Letras Inglês, do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas (DLEM), do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como requisito para a obtenção do título de Licenciado em Letras - Língua Inglesa.

Orientador: Prof. Dr. Walison Paulino de Araújo Costa

João Pessoa

2020

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

E92m Evangelista, Joelton Hortencio.

O MÉTODO TOTAL PHYSICAL RESPONSE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS  
E ADULTOS : uma análise de relatório de estágio  
supervisionado / Joelton Hortencio Evangelista. - João  
Pessoa, 2020.

55 f.

Orientação: Dr Walison Paulino de Araújo COSTA.  
Monografia (Graduação) - UFPB/cchla.

1. ensino de LI na EJA; estágio supervisionado; TPR. I.  
COSTA, Dr Walison Paulino de Araújo. II. Título.

UFPB/CCHLA

**O MÉTODO TOTAL PHYSICAL RESPONSE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

Data da Aprovação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Walison Paulino de Araújo Costa  
(Departamento de Letras Estrangeiras Modernas – DLEM/UFPB)

---

Prof<sup>a</sup>. D<sup>a</sup> Betânia Passos Medrado  
(Departamento de Letras Estrangeiras Modernas – DLEM/UFPB)

---

Prof<sup>a</sup>. D<sup>a</sup> Renata Gonçalves Gomes  
(Departamento de Letras Estrangeiras Modernas – DLEM/UFPB)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Bárbara Cabral Ferreira - Suplente  
(Departamento de Letras Estrangeiras Modernas – DLEM/UFPB)

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Pai Celestial, por ter me concedido a vida e a coragem para enfrentar os difíceis obstáculos desse mundo e me conceder a oportunidade de progredir nesta vida;

A minha Mãe, dona Silvia, minha grande incentivadora nos estudos, seus sacrifícios me fizeram saber que sou um filho amado;

A meu Pai, Sr Joaquim, pela coragem de desbravar o mundo. Pelo sacrifício e trabalho duro que serviram de exemplo para minha vida, pela sua inteligência e sua forma humilde de ensinar;

A minha esposa, Weddlla Roose, dona do meu coração, minha fortaleza, por quem sempre fui louco e prometi que faria de tudo para merecê-la. Me ajudou a ter as melhores perspectivas sobre meu futuro, quando nem eu mesmo sabia que tinha potencial. Sua paciência, carinho e sacrifícios me ajudaram a concluir este trabalho;

A minha princesa Cecília. Minha filha, pura, inteligente e amorosa, me deu forças quando estava esgotado. Por ela não sucumbi à desistência;

A minhas irmãs Silândia e Silonaide, há muito tempo atrás em nossas conversas sobre o futuro, decidimos que não aceitaríamos a realidade que nos foi colocada. Levo este pacto pra vida;

A meus Irmãos Jonas, Geovane e Jackson, por se sacrificarem por mim, serem os exemplos de ser humano que eu precisava seguir.

Ao Professor Dr Walison, meu orientador, por ter acreditado neste trabalho quando nem mesmo eu pensei que pudesse concluí-lo. Sua paciência, inteligência, prontidão e sugestões foram essenciais.

A esta instituição (UFPB) e mais ainda, a todos os professores com os quais tive o privilégio de aprender parte do caminho das Letras e da Língua Inglesa.

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar dois relatórios de estágios supervisionados de um professor de língua inglesa em formação no contexto da modalidade Educação de Jovens e Adultos, tendo como referência os relatos de observação que mencionam o método *total physical response* (TPR) como método utilizado em sala de aula. Buscaremos interpretar e analisar como este método, quando utilizado pelo professor regente, pode trazer resultados positivos para o professor em formação, assim como o professor em formação percebe que a utilização do Método TPR pode gerar interesse e maior participação dos alunos em sala de aula. Nosso trabalho foi construído a partir de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter interpretativo e reflexivo, lançando um olhar analítico sobre dois relatórios finais de Estágio Supervisionado V e Estágio Supervisionado VI, realizados em 2018.1 e 2018.2, respectivamente. Ambos os estágios foram realizados no contexto da EJA, no horário noturno, em cujos relatórios são mencionados os desafios encontrados em sala de aula pelo professor regente no meio em que está inserido, dando uma especial relevância ao uso do método TPR pelo mesmo. Para embasar nosso trabalho, utilizaremos autores que trazem algumas concepções sobre o estágio e o que o circunda: Rodrigues e Silva (2014), Reichman (2012, 2015), Biazi, Gimenez e Stutz (2011), entre outros. Este trabalho nos permitiu refletir e revelou que o professor estagiário percebeu que o uso do método TPR influenciou de forma positiva o desenvolvimento das atividades e os alunos no processo de aprendizagem de Língua Inglesa, ajudando a sobrepujar os desafios do ensino nessa modalidade.

**Palavras-chaves:** ensino de língua Inglesa na EJA; estágio supervisionado; relatório de estágio; Total Physical Response

## ABSTRACT

The present work aims to analyze two reports of supervised internships of an English language trainee teacher in the context of youth and adult's education, having as reference the observation reports that mention the total physical response method (TPR) as the method used in the classroom. We will seek to interpret and analyze how this method, when used by the conducting teacher, can bring positive results for the trainee teacher as well as he realizes that the use of the TPR Method can generate interest and a greater participation of students in the classroom. Our work was built from qualitative research, with an interpretative and reflective character, taking an analytical look at two final reports of Supervised Internship V and Supervised Internship VI, carried out in 2018.1 and 2018.2, respectively. Both internships were carried out in the context of EJA at evening time, reports mention the challenges encountered in the classroom by the conducting teacher in the environment in which he is inserted, giving special relevance to the use of the TPR method by him. In order to base our work, we will use authors who bring some conceptions about the internship and what surrounds it, such as: Rodrigues e Silva (2014), Reichman (2012, 2015), Biazi, Gimenez and Stutz (2011), among others. This work allowed us to reflect and revealed that the trainee student realized that the use of the TPR method positively influenced the development of activities and students in the English language learning process, helping to overcome the teaching challenges in this modality.

**Keywords:** English language teaching in youth and adult's education, supervised internship; internship report; Total Physical Response

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>01</b>
<b>CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO E IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA FORMAÇÃO DOCENTE.....</b>	<b>05</b>
2.1. A obrigatoriedade do estágio supervisionado.....	05
2.2. Os significados do estágio supervisionado e sua importância.....	08
2.3. O papel da observação.....	09
2.4. O relatório de estágio.....	11
<b>CAPÍTULO III – MÉTODOS E ABORDAGENS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA .....</b>	<b>14</b>
3.1. A utilização de Métodos para o ensino de língua estrangeira.....	14
3.2. Método Gramática-Tradução .....	15
3.3. Método Direto.....	16
3.4. Método Áudio Lingual.....	17
3.5. Método Total Physical Response.....	18
3.6. Communicative approach, desuggestopedia e silent way.....	21
3.7 A Era Pós Método.....	23
<b>CAPÍTULO IV – O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....</b>	<b>25</b>
4.1. Contexto e Diretrizes – ensino de língua estrangeira na modalidade EJA.....	25
4.2. Desafios e Caminhos para o ensino de língua inglesa na modalidade EJA.....	28
<b>CAPÍTULO V – CAMINHO METODOLÓGICO PARA UM HORIZONTE ANALÍTICO.....</b>	<b>33</b>
5.1. Metodologia .....	33
5.2. Análise.....	34
5.2.1 Desafios e no ensino de LI em sala de aula.....	34
5.2.2 O uso do método TPR pelo professor regente.....	37
5.2.3 Os impactos do uso do método TPR em sala de aula e as impressões dessa experiência para o professor estagiário.....	39
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>42</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>44</b>



## 1. INTRODUÇÃO

A experiência no estágio supervisionado <sup>1</sup> é de fundamental importância para a formação do futuro professor. É, através desta disciplina, de caráter obrigatório, que o professor em formação pode adquirir as noções primordiais e experiências, com as vivências na sala de aula, conhecendo de perto o campo de atuação da profissão escolhida e compreendendo o processo de relacionar teoria à prática. Durante a graduação, começam a serem construídos os saberes, as habilidades, posturas e atitudes que formam o profissional docente. Falando sobre a importância que essas aprendizagens têm para o professor em formação no estágio, Almeida e Pimenta (2014, p. 73) afirmam que:

Esses conhecimentos são ressignificados pelo Aluno Estagiário a partir de suas experiências pessoais em contato direto com o campo de trabalho que, ao longo da vida profissional, vão sendo reconstruídos no exercício da profissão.

Ao falar sobre as interações que o professor em formação pode perceber que estão presentes no Estágio Supervisionado, Meireles (2007, p. 10) afirma:

As interações criadas através do Estágio Supervisionado proporcionam a todos os sujeitos envolvidos uma reflexão sobre si e sobre o outro, com base no cotidiano das práticas educacionais estabelecidas dentro da sala de aula.

Além disso, através dessas interações, o professor estagiário pode presenciar os desafios que são corriqueiros no dia-a-dia escolar, especialmente em sala de aula. Pode encontrar contratempos como, por exemplo, estar em uma escola numa comunidade perigosa; ter turmas com histórico de repetência e evasão; ter turmas em modalidades específicas com dificuldades específicas, como é o caso da Educação de jovens e adultos (EJA), que traz como características principais de seus alunos o desânimo, o desinteresse - não só na Língua Inglesa (doravante LI), mas dificuldades na aprendizagem também em outras disciplinas.

---

1 No curso de Licenciatura em Letras Inglês da Universidade Federal da Paraíba, o Estágio supervisionado é composto por 7 (sete) estágios divididos em 3 (três) teóricos e 4 (quatro) práticos.

As orientações curriculares específicas para o ensino de LI são também de extrema relevância para o professor como agente social, especialmente quando as Propostas curriculares para o ensino de Língua estrangeira na EJA assumem que “o ensino de língua estrangeira tem um papel importante na formação interdisciplinar dos alunos jovens e adultos, na medida em que contribui para a construção da cidadania e favorece a participação social, permitindo que ampliem a compreensão do mundo em que vivem, reflitam sobre ele e possam nele intervir”(BRASIL, 2002, p. 67). Ou seja, nessa modalidade o ensino de LE deve ajudar a desenvolver os alunos como cidadãos participantes e críticos em sua própria cultura e localidade.

As orientações pedagógicas presentes nos documentos oficiais, tais como PCN<sup>2</sup>, OCM<sup>3</sup>, desde 2018 o BNCC<sup>4</sup> e, mais especificamente, o PCNEJA<sup>5</sup> para o ensino de língua estrangeira são também documentos importantes para o professor estagiário, pois os mesmos deverão nortear o pensar-agir dos docentes em seu cotidiano docente.

Ao falar das orientações para o ensino de LI na modalidade EJA, o Ministério da Educação (BRASIL, 2006 p.1) afirma que “não são muitos os subsídios escritos destinados a responder às necessidades pedagógicas dos educadores que atuam nas salas de aula da educação de jovens e adultos”. Reconhece, porém, que as orientações, até então insuficientes, não são suficientes para auxiliar o docente em sala de aula.

Para o docente de LI, a escassez dessas orientações mais específicas no que diz respeito ao ensino de Língua Estrangeira (doravante LE), na modalidade EJA, soma-se às características dos alunos que o professor dessa modalidade geralmente tem em sala de aula. O desafio do ensino de LI se torna ainda maior, e os obstáculos podem se expandir, pois alguns fatores podem fazer com que a disciplina não seja valorizada, tais como: carga horária inadequada em detrimento de outras disciplinas e desinteresse em aprender uma língua estrangeira por parte dos alunos, principalmente participantes da modalidade em questão.

---

2 Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País para o ensino Fundamental e Médio.

3 Orientações Curriculares para o Ensino Médio.

4 Base Nacional Comum Curricular (para o ensino Fundamental e Médio)

5 Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino de Língua inglesa na EJA.

Em face da deficiência de orientações específicas para o ensino de LI na modalidade EJA, dos desafios mencionados que podem ser encontrados em sala de aula e da importância que o estágio supervisionado representa para o futuro docente, é imprescindível para o professor regente o desenvolvimento de estratégias para o sucesso dos processos de ensinar, a exemplo da utilização de métodos e abordagens para o ensino de línguas estrangeiras. Paralelo a isso, para nossa análise, levantamos algumas reflexões hipotéticas, tais como: o método Total Physical Response<sup>6</sup> (doravante TPR), quando utilizado pelo professor regente, pode trazer resultados positivos para o agir do professor em formação; o professor em formação percebe que a utilização do Método TPR pode gerar interesse e maior participação dos alunos em sala de aula, especialmente na modalidade EJA.

Com este recorte, acreditamos ser necessário identificar os desafios e refletir sobre as experiências vividas pelo professor estagiário. Procuramos, a partir da pesquisa qualitativa, de caráter descritivo, analisar os olhares e a voz desde aluno estagiário contidos nos relatórios de estágio supervisionado.

A importância desta pesquisa está na necessidade de se expandir a compreensão sobre o ensino de LE na EJA no Brasil e de enxergar os alunos dessa modalidade não só como detentores de características negativas (como tem se colocado ao longo da história), mas também como sujeitos modificadores do seu próprio saber, assim como afirmava Paulo Freire (1987), o qual influenciou de maneira extremamente rica o desenvolvimento do ensino para jovens e adultos. Fazer com que o educando se conscientize do seu espaço, na sociedade em que está inserido, estimular o educando a conscientizar-se, não somente da sua situação, como também do poder em modificar a sua realidade, participando desta transformação de forma ativa. Desta forma, o aluno não se sentirá à margem da sociedade que deseja modificar, e sim, inserido nela. (FREIRE, 1987) Além disso, tal estudo pode ser utilizado já que trará a luz a voz de um professor estagiário através de seus relatos, mas também na formação continuada de docentes em atividade que lidam com este público.

---

<sup>6</sup> Lê-se do Inglês: Resposta Física Total

Sendo assim, estabelecemos como objetivo geral desse trabalho analisar o(s) relatório(s) <sup>7</sup> dos estágios supervisionados V e VI de um professor de língua inglesa em formação, realizados em escolas públicas na cidade de João Pessoa no turno da noite, na modalidade EJA. Mais especificamente, objetivamos discutir a importância do estágio supervisionado para a formação docente inicial; delinear um histórico dos principais métodos e abordagens para o ensino de inglês como LE; apontar os desafios e perspectivas do ensino de LI para o contexto da EJA; e identificar quais os impactos do uso do método TPR para o professor em formação no contexto da EJA.

No primeiro capítulo de nosso trabalho, refletiremos sobre a importância do estágio supervisionado obrigatório para a formação docente, apresentando os fundamentos legais e alguns elementos que compõem o estágio. No segundo capítulo, apresentaremos alguns métodos de ensino de LE com ênfase especial ao método TPR. No terceiro capítulo, refletiremos sobre o Ensino de LI na EJA, identificando os desafios e as perspectivas do ensino nessa modalidade. No quarto capítulo, apresentaremos a metodologia utilizada para nossa análise e realizaremos a análise propriamente dita. Tendo como base os relatórios de estágio citados, analisaremos a experiência do professor estagiário e apresentaremos os impactos que o uso do método TPR trouxe de positivo para a sala de aula e mais ainda para o professor enquanto estagiário.

---

<sup>7</sup> Os relatórios a que nos referimos ao longo deste texto são fruto da experiência do autor deste trabalho monográfico, como estagiário.

## **CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO E IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA FORMAÇÃO DOCENTE**

Neste capítulo, contextualizaremos o estágio supervisionado obrigatório no que diz respeito a sua obrigatoriedade, com base em alguns documentos legais. Além disso, refletiremos sobre a importância que o estágio supervisionado tem para o professor em formação e, então, apresentaremos algumas etapas que consideramos essenciais e que reforçam sua importância, tais como: a observação e o relatório final.

### **2.1. A obrigatoriedade do estágio supervisionado**

O desenvolvimento profissional dos professores em formação é um processo que envolve a vivência e a compreensão das situações concretas que se produzem nos possíveis contextos escolares em que eles atuam. Um dos componentes mais importantes dessa formação é, sem dúvida, a etapa do estágio supervisionado, pois através do mesmo o professor estagiário pode observar de perto a realidade de sua área de formação, aprender e desenvolver habilidades e competências. Além disso, segundo Rodrigues e Silva (2014 p. 39), “é no estágio que o aluno aplica o conhecimento adquirido durante sua formação e obtém experiência, independência e autonomia para atuar no seu campo profissional”

O estágio supervisionado é uma exigência prevista na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 11.788 do ano de 2008 nos cursos de formação de docentes, tornando o processo de aplicação da teoria, uma atividade indispensável e fundamentada como estabelece o artigo primeiro:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008)

A obrigatoriedade do estágio para a formação docente também é exigida pela Resolução do CONSEPE/UFPB<sup>8</sup> nº 47 de 2007 que dispõe sobre as normas para a realização de Estágios Curriculares Supervisionados na Universidade Federal da Paraíba pelos cursos de formação em docência desta instituição de ensino. Também sinaliza a importância da integração entre teoria e prática no processo de formação de docentes no estágio supervisionado:

Art. 61 O estágio curricular supervisionado é um componente curricular obrigatório norteado pelos princípios da integração teoria e prática, realizado pelo estudante na própria instituição ou em unidades concedentes de estágios, sob a forma de vivência profissional sistemática e intencional. (BRASIL, p.32)

No que diz respeito aos objetivos pretendidos pelos estágios supervisionados, a Resolução elenca os seguintes pontos:

I – Contribuir para a qualidade da formação acadêmica e profissional por meio da integração da teoria e prática e do desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao desempenho profissional qualificado; II- Ampliar as oportunidades de observação interlocução e intervenção para o exercício profissional; III Promover a integração entre universidade e a sociedade.

No que tange às disciplinas de estágio supervisionado e seus conteúdos, a Resolução nº 53/2018 do CONSEPE/UFPB estabelece que “esses conteúdos devem contemplar os estudos linguísticos, literários, práticas profissionalizantes, seminários, estágios, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência”. (BRASIL, 2018 p. 8). Esta afirmativa indica que o licenciando, enquanto estagiário, além de toda vivência e experiência escolar desenvolvida durante sua participação no ambiente escolar, poderá também ser submetido a conteúdos e práticas que o auxiliem a desenvolver a atividade profissional e a capacidade de refletir sua prática docente. A Resolução ainda reforça que “toda disciplina do curso de formação deve

---

8 O Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), órgão deliberativo superior da Universidade em matéria de natureza acadêmica, compõe-se:

I - do Reitor, como Presidente; II - do Vice-Reitor, como Vice-Presidente; III - do Pró-Reitor de Graduação; IV - do Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa; V - do Pró-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários; VI - de dois representantes do pessoal docente de cada Centro dos *campi* I, II e III; VII - de um representante da comunidade; VIII - da representação do pessoal discente; IX - da representação do pessoal técnico-administrativo.

ser compreendida como um espaço para a reflexão sobre a prática docente” (BRASIL, 2018 p. 8).

Concernente à obrigatoriedade e à localização dos estágios, a tabela abaixo ilustra como as etapas dos estágios obrigatórios e não obrigatórios devem ocorrer, de acordo com o artigo 64 da Resolução do CONSEPE/UFPB N° 16/2015:

**Tabela 1 – Tipos de Estágio Curricular Supervisionado na UFPB**

Estágio Curricular Supervisionado	obrigatório	interno	deverá ser realizado em setores pertencentes aos <i>campi</i> da UFPB.
		externo	deverá ser realizado em empresas ou instituições conveniadas com a UFPB e não pertencentes aos <i>campi</i> da UFPB.
	não-obrigatório	interno	poderá ser realizado no âmbito da UFPB, sendo caracterizado como bolsa-estágio.
		externo	deverá ser realizado em instituições ou empresas conveniadas com a UFPB.

Fonte: SOUZA, 2019 p. 15.

Levando em consideração os aspectos apresentados e a base legal que competem às instituições, estes reforçam o quão fundamental o estágio supervisionado pode se tornar na formação docente. Por meio dessa formação, há a possibilidade de gerar oportunidades para aquisição de habilidades e de prática de ensino através dos estágios teóricos e práticos.

Os documentos legais e organizacionais reforçam a importância que o estágio tem não só para a comunidade acadêmica, pois a oficialização e as questões legais desta disciplina trazem consigo a responsabilidade de fundamentar o processo de formação de um profissional legítimo, que é de fundamental importância para a comunidade, mas também para o próprio professor estagiário, enquanto professor em formação, pois, ao estar inserido num ambiente profissional e com o amparo legal dos documentos e das instituições, o aluno pode constatar de maneira mais contundente a importância dessa disciplina para sua formação.

## 2.2 Os significados do estágio supervisionado e sua importância

A experiência do estágio supervisionado obrigatório é essencial e imprescindível ao professor em processo de formação docente, pois o mesmo precisa desenvolver habilidades que só serão possíveis no campo de trabalho, como afirma Rodrigues:

É também um momento em que o professor em formação deverá desenvolver suas competências e habilidades no decorrer das atividades em sala de aula, relacionando-se com profissionais experientes e colocando em prática os conhecimentos adquiridos no decorrer do curso de graduação. (RODRIGUES, 2015 p.3).

Além disso, o estágio supervisionado também visa beneficiar a experiência do professor em formação, ampliando as oportunidades de aprendizado. Pode ser considerado um espaço em que o futuro docente possa refletir sua formação, desenvolver senso crítico sobre sua atuação como professor estagiário e como futuro professor, sobre sua própria condição profissional e seu papel na comunidade profissional em que estará inserido na função de educador.

O estágio supervisionado vai além de um simples cumprimento de exigências acadêmicas. Para Corte e Lemke (2015, p. 2), o estágio supervisionado “permite ao futuro profissional docente conhecer, analisar e refletir sobre seu ambiente de trabalho”. Ele é uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional. Ter contato com ambiente profissional e os procedimentos ali desempenhados pode tornar o professor em formação mais seguro, e inseri-lo num ambiente onde poderá relacionar o aprendizado da academia com o que é desempenhado no ambiente de trabalho propriamente dito.

Outro elemento do estágio que pode o tornar essencial é que o mesmo traz ao professor em formação a experiência com o futuro ambiente de trabalho. Como reforça Reichman (2012, p. 108), o estágio configura-se um “entrelugar socioprofissional, em que o graduando transita entre o mundo da academia e o mundo do trabalho”.

Para Souza (2019, p. 11), “estagiar é primordial para o professor em formação, visto que permite a aplicação do que é desenvolvido teoricamente em sala de aula”. Nessa perspectiva, o estágio se torna ferramenta de suma importância



por propiciar a experiência de estar no ambiente profissional, mesmo durante o processo de formação e, especialmente, quando dá oportunidade aos professores em formação para aprenderem de forma experiencial, ligando teoria e prática no processo.

As observações participativas, a regência, a vivência em escolas com contextos diferentes e a produção de relatório são elementos do estágio necessários no processo de formação, pois as experiências vivenciadas no estágio, acompanhadas de produção de conteúdo, reflexão e de criação de oportunidades de prática docente, contribuem para a formação de um docente competente e com capacidade de desenvolver um excelente trabalho docente.

Portanto, os estágios supervisionados permitem uma leitura da realidade escolar primordial para a formação de um docente reflexivo, pois, durante a formação, é possível construir uma compreensão da pluralidade existente nos diferentes contextos escolares e em sua prática docente. Além disso, é uma preparação do professor em formação para o ambiente escolar, apresentando alguns desafios imprevisíveis, ou seja, o estágio lhe dará a oportunidade de criar alternativas para superá-los.

Dessa forma, o estágio torna-se necessário, pois o professor estagiário pode iniciar seu processo de imersão na profissão, presenciando o trabalho do professor regente e seguindo etapas cruciais, tais como: realizar a observação participativa; fazer regências; e, por fim, proceder à produção do relatório final, por meio do qual o professor estagiário irá documentar as ações e reflexões de tudo aquilo que foi experimentado nesse processo formativo.

### **2.3 O papel da observação**

O ato de observar é fundamental para analisar e compreender as relações dos sujeitos entre si e com o meio em que vivem. Ao conceituar observação, Silva (2013, p. 413) afirma que a mesma “constitui o principal modo de contatar o real, a forma de se situar, se orientar e perceber o outro, se autorreconhecer e de como emitir conhecimento sobre tudo o que compõe o mundo material e o das ideias”.

Com relação ao objetivo da observação em sala de aula, como um dos elementos do estágio supervisionado prático, Piconez (1991, p.27) afirma que “a observação tem o objetivo de mostrar ao licenciando que a escola é muito complexa, palco de diversas relações sociais nas quais se abrem um leque de problemas e possibilidades que precisam ser trabalhadas e superadas.” O mesmo reforça dizendo que “a observação não é um ato vago, algo que não possua finalidade e sentido pedagógico e sim um instrumento de análise crítica sobre determinada realidade”. (PICONEZ, 1991, p. 27)

Ao refletir sobre o papel da observação de aulas e alguns modelos de formação de professores no processo de formação inicial, calcados nas discussões propostas por Wallace (1991), Schon (1987) e Zeichner (2008), Biazi, Gimenez e Stutz (2011) apresentam uma reflexão sobre três modelos de formação, sendo eles: o modelo do artesão, modelo de aplicação das ciências e o modelo reflexivo. Segundo as autoras, no primeiro modelo, a ação de um profissional é aprendida por meio de um bom exemplo de um *expert*. Em uma das interpretações desse modelo, o professor-mestre diz aos alunos o que fazer, mostra como fazer e os alunos imitam o mestre. O segundo modelo é um tanto tecnicista; está calcado no conhecimento teórico, prioriza o rigor analítico, prescritivo e linear. De acordo com ele, bons profissionais se formam com uma sólida base de conhecimentos derivados das pesquisas. Segundo as autoras, o modelo de aplicação das ciências possui “visão tecnicista e prescritiva e promove a cisão entre a teoria e a prática, entre a universidade e a escola.” (BIAZI, GIMENEZ E STUTZ, 2011, p. 60). O modelo reflexivo vai de encontro ao modelo tecnicista. Segundo as autoras, nessa proposta, existe “a junção do conhecimento das experiências práticas com o conhecimento científico, por meio da reflexão.” Percebemos que a reflexão é um ponto fundamental desse modelo, como reforçam as autoras, afirmando que “a abordagem reflexiva tem se configurado como uma das mais influentes na atualidade do ensino de línguas estrangeiras no contexto brasileiro.” (BIAZI, GIMENEZ E STUTZ, 2011 p. 62).

O modelo reflexivo é de suma importância para o processo de formação inicial do professor estagiário, pois esta “baseia-se na consciência de capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como

mero reprodutor de idéias e práticas”. (ALARCÃO 2005, p. 41 apud BIAZI, GIMENEZ E STUTZ, 2011 p. 61).

Os modelos apresentados ajudam a compreender o(s) papel(eis) que o professor estagiário pode assumir enquanto observador e elucida sua visão no ambiente de estágio supervisionado, pois a observação participante nas escolas-campo podem possibilitar ao professor em formação um olhar mais atento ao contexto da sala de aula, onde o mesmo pode perceber os dizeres, práticas, relações que são expressos no ambiente escolar. Esses momentos permitem identificar muitos desafios a serem enfrentados em sala de aula e pode gerar reflexão, tais como: as dificuldades dos alunos, como o professor (a) regente solucionou esses desafios, os entraves para o avanço da aprendizagem, a relação aluno/professor em sala de aula, como a profissão se desempenha em termos técnicos e até mesmo uma reflexão sobre a prática docente.

Assim, podemos afirmar que a observação é necessária ao professor em formação por permitir ao mesmo refletir a realidade do ambiente onde irá trabalhar. Além disso, é através da experiência da observação que o professor em formação pode adquirir maior entendimento sobre a docência, conhecer as responsabilidades que esta profissão exige, aprender a desenvolver soluções aos desafios observados, compreender as relações entre aluno e professor, teoria x prática, e assim entender de fato o que é a prática docente e a importância do estágio para o início da carreira profissional.

As observações são fundamentais não só para construção dessas responsabilidades que serão conhecidas, percebidas e sentidas ao decorrer do estágio, mas também, estes conhecimentos deverão ser reproduzidos em registros que servirão de base para produção do relatório final, onde serão documentadas as etapas vividas no estágio, assim como uma reflexão crítica dessa experiência sob o olhar do estagiário.

## **2.4 O relatório de estágio**

Outra etapa importante do estágio supervisionado prático é a produção de relatório final. Este geralmente acontece de forma processual, com idas e vindas do

texto em que os relatos vão tomando forma até chegar a um apanhado final. Segundo as etapas a serem seguidas para o desenvolvimento do estágio supervisionado curricular (UFPB, 2017) o item 10 afirma que “ao final do semestre, o aluno deve redigir o relatório final de estágio.” Mais uma etapa importante que necessita de dedicação e concentração de esforços, que deverá ser avaliado pelo professor orientador.

O roteiro para elaboração do relatório de estágio supervisionado estabelece que o relatório deve ser baseado em elementos pré-textuais, textuais e pós textuais como ilustrado na tabela abaixo:

**Tabela 2: Roteiro para elaboração do relatório de estágio Supervisionado para o curso de Licenciatura em letras inglês CCHLA/UFPB**

<b>Elementos <u>pré</u> textuais</b>	<b>Elementos Textuais</b>	<b>Elementos pós textuais</b>
Capa	Introdução	Referências
Folha de Rosto	Caracterização da Escola	Apêndice (s)
Sumário	Perfil do Professor regente	Anexo (os)
	Caracterização da aula	
	Leitura Crítica da experiência de estágio	

**Fonte:** [www.cchla.ufpb.br](http://www.cchla.ufpb.br) - Formulários e Orientações acesso em 15/01/2020. Elaboração própria.

Além disso, o roteiro também estabelece regras gerais de apresentação, as mesmas devem seguir as normas técnicas estabelecidas pela ABNT e pela instituição UFPB.

A obrigatoriedade de seguir normas técnicas pré-estabelecidas para produções acadêmicas tornam a produção de relatório final uma prática organizada, sistemática e institucionalizada, e, dessa forma, também pode auxiliar o professor em formação em sua reflexão. Ao mesmo tempo, desenvolve competências na prática da escrita acadêmica, assim como em sua profissão como futuro docente.

Ao analisar alguns relatórios de estágio supervisionado de professores (as) estagiários, Guedes-Pinto e Batista (2018, p. 65) afirmam que “os relatórios possibilitam que essa reflexão e análise venham à tona”. Reforçam que essas reflexões são geradas a partir de diversos momentos como as “discussões em sala de aula”, “uma prova escrita” e a própria produção do relatório de estágio.

Guedes-Pinto e Batista (2018, p. 65) ainda apresentam o relatório de estágio como gênero, e dizem como pode contribuir para mobilização acadêmica:

Através do gênero acadêmico relatório de estágio pode contribuir para mobilização da linguagem mais subjetiva, que favorece a expressão e a reflexão sobre sensações e estados de espírito importantes na constituição da identidade docente.

Dessa forma, podemos perceber que na produção de relatório de estágio, há uma dinâmica onde entram em jogo a materialidade do gênero textual relatório, os dizeres do professor estagiário, o que eles buscam constituir como diálogo, o que podem absorver como escrita acadêmica, preparando-o para o viver acadêmico, e assim como as autoras afirmam: serão capazes de “construir diálogos com os diversos discursos que constituem sua formação’ e “elaborar sentidos para suas vivências como estagiários”. (GUEDES-PINTO E BATISTA 2018, p. 64).

## CAPÍTULO III – MÉTODOS E ABORDAGENS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

O professor em formação que pretende trabalhar com o ensino de uma LE deve atentar para a diversidade cultural, social e humana que ele encontrará em sua sala de aula. A partir disso, ele pode escolher o método mais apropriado, ou os métodos mais apropriados para, a partir de então, proceder no processo de ensino daqueles sujeitos, de forma a obter melhores resultados na aprendizagem.

Neste capítulo, delinearemos um histórico de alguns métodos e abordagens de ensino de língua estrangeira. Escolhemos os métodos gramática radução, método direto, método áudio lingual e o método *total physical response* levando em consideração o fato de estarem entre os mais estudados ao longo da história da utilização de métodos de ensino de línguas, e as abordagens *communicative approach*, *desuggestopedia* e *silente way* por serem de corrente mais comunicativa e interacionista dando ênfase ao método *Total Physical Response*, entre os demais métodos e abordagens para o ensino de línguas de LI.

### 3.1 A utilização de Métodos de ensino de LE

Ao falar sobre a importância da utilização dos métodos de ensino de LE, Lima (2017, p. 2) afirma que “o profissional de educação poderá melhor nortear seu trabalho sabendo-se detentor de capacidade e possibilidade de mudança de sua prática pedagógica.”

Ao definir método, Takashe (2011) reforça que “pode-se dizer que os métodos de ensino são ações do professor pelas quais se organizam as atividades de ensino e dos alunos para atingir objetivos do trabalho docente”. Nessa perspectiva, os métodos podem regular algumas formas de interação entre ensino e aprendizagem, entre o docente e os alunos, gerando um ciclo de comunicação, onde o professor é o mediador. Rangel (2007, p.7) traz uma definição mais complexa:

Métodos de ensino são também meios de dinamização das aulas; assim, conhecê-los em suas diversas opções e praticá-

los em suas fundamentações e segurança teórico-práticas são valores expressivos da competência docente.

Os métodos para o ensino de LE têm sido procurados, investigados e até modificados por anos “com a possibilidade de se desenvolver ou descobrir um método que pudesse ser bem-sucedido em todos os contextos e com todos os alunos”. (VILAÇA, 2008 p. 73)

Para melhor entendermos os caminhos percorridos para o surgimento dos métodos e abordagens, será apresentada, a seguir, uma síntese das principais metodologias que marcaram o ensino de LE, com ênfase na LI.

Pretendemos mostrar os princípios que embasam algumas metodologias e abordagens como ferramentas para o professor de LE, assim como o papel (ou os benefícios) do aprendiz (que ele pode obter) no processo de aprendizado, dando atenção especial ao TPR *Total* e suas características, pois o uso do mesmo estará presente em ambos os relatórios de estágio que serão considerados como elemento fundamental para o sucesso das aulas de LI.

Nos tempos mais antigos, mais especificamente na Idade Média, o ensino de LE era realizado de forma mecânica baseada na gramática, por meio da qual o aprendiz traduzia livros inteiros, palavra por palavra, para a sua língua materna através da dedução. Somente no século XVI, começaram a surgir as primeiras inovações para métodos mais ativos.

Os métodos de ensino sofreram várias mudanças ao longo do tempo e ainda são motivos de discussões entre educadores de diversas áreas. Frisamos que não pretendemos defender a utilização de um método específico, mas refletir sobre a eficácia de determinado método para determinado grupo de alunos com um perfil específico. Com relação ao ensino de LE, focaremos nos métodos e abordagens mais utilizados a partir do século XV, tais como o método gramática-tradução, o método direto, o método audio-língual, o Método Total Physical Response, e também faremos uma breve reflexão sobre a Era Pós-Método.

### **3.2 Método Gramática-Tradução**

O Método Gramática-Tradução, também conhecido como Método Tradicional, surge a partir do Século XV e tem como princípios básicos: a tradução de texto da

língua-alvo para a materna; o pouco uso da língua alvo; o foco na análise gramatical da língua; o professor utiliza a língua materna para as instruções e, portanto, não é necessário que seja um falante da língua alvo; as atividades típicas são a tradução de frases da língua-alvo para a língua materna.

Larsen-Freeman (2008, p.12), em seu livro *Técnicas e Princípios para o ensino de Línguas*, afirma que “esperava-se também que, através do estudo da gramática da língua alvo, os alunos se familiarizassem mais com a gramática de sua língua nativa”. Podemos perceber que o foco na aproximação da própria língua através do estudo gramatical da língua-alvo era peça fundamental para a utilização desse método. Freeman reforça a ideia de que “essa familiaridade os ajudasse a falar e escrever melhor em sua língua nativa” (2008, p.12)

Assim, o professor era o transmissor, que sempre corrigia o aluno, a fim de sempre obter o direcionamento às respostas corretas. Além disso, era atribuída muito pouca responsabilidade ou iniciativa ao aluno, especialmente em relação à fala ou à escuta, como afirmam Jalil e Procallo (2009, p. 776): “habilidade de se comunicar por meio da fala não era um dos objetivos deste método, pois o enfoque estava no desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual”.

### **3.3 O Método Direto**

O Método Direto, ou Abordagem Direta, surgiu a partir da necessidade de preparar os alunos para usar oralmente a LE. Nessa abordagem, é criado um ambiente monolinguístico, ou seja, somente uma língua é utilizada, com o processo de ensino-aprendizagem sendo baseado somente na língua-alvo; a língua materna do aluno nunca deve ser usada em sala de aula. “O pensar na língua estrangeira” é a norma, assim como a comunicação, em seu sentido mais amplo” (JALIL E PROCAILO 2009, p. 777).

Diferente do Método Gramática-Tradução, o Método Direto elimina a necessidade de uso da primeira língua, ou língua-mãe, focando totalmente no uso da língua-alvo em sala de aula. A função do aluno não é de passividade, assim ele pode também interagir com o professor na sala de aula. O processo de ensino aprendizagem se concentra na capacidade do aluno em fazer associações, deduções e inferências a partir de situações que a ele são apresentadas pelo professor. A transmissão do significado ocorre através de exercícios iniciais orais e



de forma repetitiva. Além disso, gestos, gravuras, figuras e mímicas também são usados para ajudar no processo de compreensão do aluno. Jalil e Procailo (2009, p 776) reforçam que, “para evitar a tradução e incentivar o uso da língua estrangeira, o professor usa imagens, demonstrações, pantomimas e *realia*<sup>9</sup> (objetos e atividades provenientes de contexto real de uso da língua estrangeira).”

Apesar de a ênfase das atividades estar na linguagem oral, neste método, a linguagem escrita também pode ser explorada além de termos gramaticais, porém a gramática “deve ser ensinada indutivamente” (FREEMAN, 2000, p 23), ou seja, não sendo necessário ser ensinada uma regra gramatical explícita. Moura também reforça essa ideia quando afirma;

A conversação pode ter a participação do professor ou ser apenas entre alunos sob orientação. A gramática não é o foco principal do método, o objetivo é a comunicação verbal e interação por meio da língua portuguesa. Não que a gramática seja totalmente excluída do ambiente, mas ela só não é abordada diretamente, mas ela ainda deve ser pressentida pelos alunos. (MOURA, 2015, p. 02)

Portanto, podemos perceber que o Método direto tem como prioridade o desenvolvimento das habilidades orais; que o aluno tem uma função mais participativa em sua aprendizagem em relação ao Método Gramática-tradução; que o aluno e o professor exercem uma colaboração maior, através da qual o professor auxilia e provoca o aluno a se corrigir.

### 3.4. Método Áudio-lingual

O Método Áudio-lingual surgiu no período da Segunda Guerra Mundial, devido à necessidade de as forças armadas americanas aprenderem a língua de seus aliados e também de seus inimigos. Para isto, encarregaram pedagogos e linguistas para elaborarem um programa de treinamento para seus soldados, por meio do qual fosse enfatizada a aquisição rápida da LE.

Segundo Jalil e Procailo (2009, p 778) “A língua é vista como um conjunto de hábitos que se adquirem por meio de um processo mecânico de estímulo – resposta.” Assim, a crença era de que “a aprendizagem dos padrões estruturais da

---

<sup>9</sup> Palavras que denotam objetos, conceitos e fenômenos exclusivos de uma determinada cultura.

língua acontece por meio de condicionamento ou formação de hábitos, ou seja, quanto mais vezes algo é repetido, melhor será a aprendizagem.

Celce-Murcia (2014, p. 06) lista alguns padrões que são atribuídos a este método:

1. As aulas começam com diálogos;
2. A imitação e a memorização são usadas com base para a formação de hábitos;
3. As estruturas gramaticais são sequenciadas e as regras são ensinadas por meio da exposição;
4. Habilidades linguísticas são sequenciadas;
5. O vocabulário é controlado e limitado nos estágios iniciais;
6. A língua é frequentemente manipulada sem considerar o significado do contexto;
7. O professor deve ser proficiente apenas nas estruturas e no vocabulário

A prioridade nesse método era a criação “de hábitos linguísticos a serem adquiridos por meio de repetição exaustiva e prática de exercícios.” (TADEU, 2019 p. 5)

Freeman (2000, p 43-45) estabelece alguns princípios importantes na utilização desse método, tais como: 1) Um dos maiores papéis do professor de língua é ser um modelo na língua-alvo. O professor deve prover aos estudantes um modelo ideal. Ao ouvir como o som deve soar, os estudantes devem ser capazes de imitar. 2) o aprendizado de outro idioma é um processo de formação de hábitos. Quanto mais algo é repetido, maior e mais forte será o aprendizado. 3) O propósito de se aprender uma língua é aprender a usar a língua para se comunicar. 4) O principal objetivo a ser alcançado pelos alunos é adquirir os padrões estruturais e depois aprenderão vocabulário.

### **3.5 Método *Total Physical Response***

O Método Total Physical Response consiste em usar movimentos corporais ou coordenações de fala com ações físicas como ferramenta de aprendizagem de línguas. Segundo seu criador, James J. Asher (1968, p 2), “Este método foi criado para acelerar a compreensão auditiva de uma língua estrangeira fazendo com que

os alunos deem uma resposta física quando ouvirem uma expressão em língua estrangeira.”

James Asher desenvolveu esse método em paralelo com o processo de aquisição da primeira língua, exemplificando através do aprendizado de uma criança, pois uma criança, antes de produzir respostas verbais, ouve vários comandos aos quais responde primeiro fisicamente.

Freeman reforça que Usher argumentou que “a maneira mais rápida e menos estressante de alcançar compreensão de qualquer língua estrangeira é seguir as direções de um instrutor (sem tradução para o idioma nativo)” (FREEMAN, 2000 p 108). Além disso, “este método enfatiza o significado em vez de forma, pois se torna claro por meio dos movimentos do corpo (ASHER, 1968).

Neste método, as funções do aprendiz e do professor são distintas. Primeiramente, o aluno tem um papel de ouvinte e também de intérprete. Dessa forma, ao ouvir os comandos dados pelo professor, ele responde fisicamente ao que ouviu. Observando uns aos outros, avaliam seus próprios progressos. Já o professor é orientador e quem seleciona o que trabalhar com os alunos em sala de aula, sendo a pessoa exata para usar a expressão vocal com uma pronúncia correta da qual a ação é criada com espontaneidade. Raramente, a língua materna é usada.

Lima e Silva, ao falarem sobre os comandos, afirmam:

O professor deve basear-se no imperativo, no começo esses comandos são simples (exemplo: "Stand up", "Sit down"), mas tornam-se mais complexos à medida que o desenvolvimento do aluno, em relação à língua, progride no curso, e assim, pode usar o imperativo até mesmo em níveis mais adiantados de competência da língua. O mesmo tem a responsabilidade de expor da melhor maneira possível a língua para que os alunos internalizem o papel e o objetivo da língua básica. (LIMA E SILVA, 2005, p. 3)

Os comandos e gestos realizados pelo professor é que resultarão nas ações dos alunos. Entretanto, esses movimentos corporais representam um poderoso mediador para o entendimento, organização e junção das ideias trabalhadas em sala de aula. A utilização de objetos comuns da sala de aula, como livros, canetas, móveis etc., podem se tornar um fator que colaborará no decorrer das aulas para que a língua seja internalizada pelos alunos.

Er (2013, p 1767), ao ponderar que uma sala de aula de língua é “cheia de movimentos, músicas e movimentos, ou histórias e movimentos”, afirma que, ao fazer uso do TPR, o professor desenvolve o poder de manter os alunos sempre focados, pois “os alunos sempre se divertem e eles podem continuar interessados no processo”.

O interesse dos alunos é parte primordial para o sucesso de uma aula de LE, pois sem isso o desenvolvimento da aula pode ser frustrado. Percebemos que tal método demanda que o professor enfoque no aprendizado da LE, através de comandos baseados no *listening*<sup>10</sup> e na compreensão dos estudantes que poderão reproduzir e dar respostas físicas utilizando movimentos, objetos etc., já que a atividade motora precede a produção linguística. Portanto, podemos refletir que, para uma turma de alunos com dificuldade de aprendizagem, alunos com incapacidade de atenção, alunos hiperativos, ou até mesmo alunos desmotivados, este método poderia trazer resultados mais eficazes, pois, para o autor, um dos principais fundamentos para que uma aula flua tranquilamente é a criação de um ambiente que seja livre de estresse. Lima e Oliveira (2009) explicam que por esta questão é que o método TPR envolve movimentos corporais, o que alivia a tensão tão comum que envolve o ensino de uma LE. E enfatizam também que “assim como a criança no processo de aquisição da língua materna, o Total Physical Response também dá maior ênfase na compreensão auditiva, seguindo a ordem natural da interiorização da língua materna”

Segundo Larsen Freeman (1986), as Principais técnicas utilizadas neste método são: o uso de comandos pelo professor para ditar um comportamento aos alunos uso de comandos pelos alunos para o professor executar, ação sequencial (o professor dita uma série de ações de uma só vez e o aluno a executa por exemplo: “*take aout a pen, take aout a pierce of paper, write a imaginary letter, fold the letter, write the adress on the envelop, put a stamp on it*”).

Assim, percebemos que as aulas baseadas neste método podem apresentar muitas atividades, através das quais os alunos podem ouvir e agir, sendo o professor quem orquestra as ações. Embora apresente limitações por ser mais eficiente em níveis iniciantes, e também pela necessidade de espontaneidade e linguagem não ensaiada, este método pode se tornar eficiente em salas de aula com

---

<sup>10</sup> Lê-se do Inglês: escuta.

alunos com dificuldades de atenção, pois o modo imperativo é muito utilizado nessas aulas, uma vez que os comandos constituem uma linguagem fácil e que gera resposta através de ação.

### **3.6. Communicative approach, desuggestopedia e silent way**

Algumas abordagens são importantes de serem citadas, especialmente por serem de corrente interacionista e comunicativa como é o caso do *communicative approach*, *desuggestopedia* e *silente way*

O *communicative approach* ou método comunicativo é uma abordagem no ensino de línguas que visa o foco no sentido, ou seja, no significado, na interação entre os falantes, sua intenção e as funções linguísticas. O ensino de questões gramaticais fica em segundo plano ou quase sempre é inteiramente omitido.

Numa aula por esta abordagem, o professor age como coordenador e facilitador da aprendizagem, providenciando materiais e circunstâncias para que o aluno pense e interaja na língua-alvo. Normalmente são realizadas tarefas em pares ou grupos, colaborativas ou dramatizações.

O objetivo do método comunicativo é criar condições que ajudem na aquisição de um desempenho real numa nova língua através da prática com atividades que simulam uma interação verdadeira sobre tópicos reais e preferencialmente conflituosos.

Um ponto forte é que este método se foca na capacidade do aluno em transmitir as suas ideias a língua alvo.

A abordagem *desuggestopedia* ou *suggestopedia* baseia-se na sede de aprender do estudante, na estimulação rápida e sem esforço, e esta organizado de tal maneira que as funções conscientes e inconscientes, os aspectos lógicos e os emocionais da aprendizagem e a ativação das reservas de personalidades do aprendiz estejam presentes na orientação do professor.

Neste método a conciliação do estudo da sugestão e da pedagogia, que dá nome ao método, procura ajudar os alunos a superarem as barreiras que o próprio aprendiz se impõe. Há uma ênfase no sentimento dos alunos e na necessidade de ativação de suas potencialidades cerebrais. Assim o ambiente de estudo tem que

ser relaxante e confortável, e o aluno precisa confiar no professor para ativar sua imaginação e ajuda-lo na aprendizagem pôsteres com informações gramaticais podem ser dispostos na sala e trocados periodicamente para iniciar a aprendizagem periférica do aluno, sua capacidade de aprender através de estímulos externos.

A apresentação do conteúdo é feita em duas etapas, a primeira chamada de fase receptiva, onde o professor pode lê um diálogo ao ritmo de uma música e fundo, para manter o ambiente tranquilo e ativar os sentidos dos alunos. E a segunda fase, que visaria à prática de novas estruturas, onde os alunos organizam a atividade. As principais técnicas elencadas por Larsen-Freeman (1986) para o uso dessa abordagem são: 1. Adequação da sala a tipo certo de luz. 2. Uso de pôsteres nas paredes com informações gramaticais. 3. Visualização com olhos fechados de cenas imaginárias. 4 criação de nova identidade descrita pelos alunos. 5. Dramatização de situações improvisadas. 6. Leitura ao ritmo de músicas. 7. Escuta de Leitura com olhos fechados. 8. Leitura dramatizada de pequenos textos (os textos leem rindo, chorando, cantando, etc.)

Na abordagem *silent way* ou abordagem silenciosa a aquisição linguística é vista como um processo no qual as pessoas, através do raciocínio, descobrem e formulam regras sobre a língua aprendida. Esta aprendizagem visa a expressão do pensamento e percepção e sentimento dos alunos.

Os alunos, para isso, precisam desenvolver autoconfiança e independência para aprender. O aluno é quem constrói seu aprendizado, sendo que o professor pode incitar sua percepção. Provocar seu raciocínio. O silêncio uma ferramenta para este fim. O professor levanta uma situação propõe uma estrutura, por exemplo, “*Take a red...*(olhando para uma ficha vermelha) e depois se silencia (os alunos devem perceber que ele pediu a cor vermelha). A todo momento os alunos são incitados a pensarem e o silêncio do professor os obriga a se ajudarem mutuamente. Fichas com cores ou sinais que representem sons ou palavras podem ser usados. Os alunos iniciam seu aprendizado pelos sons da língua alvo, observando o professos manipular as fichas. Cada cor representa um som. Pouco a pouco, os alunos vão formando palavras com a associação dessas fichas. O professor cria situações que focalizam a atenção dos alunos para a estrutura da língua. Com o

mínimo de pistas faladas, os alunos são conduzidos a produzir a estrutura. As quatro habilidades<sup>11</sup> se reforçam mutuamente.

As principais técnicas na utilização dessa abordagem segundo Larsen Freeman (1986) são: o silêncio do professor, a correção em pares, o uso de fichas coloridas associadas a sons e palavras, auto correção, uso de gestos, quadro de palavras e avaliação das lições ao final da aula pelos alunos.

### 3.7 A Era Pós-Método

Ao longo dos anos, e mais ainda recentemente, tivemos mudanças no conceito de métodos para o ensino da LE, mudanças estas que alteram a relação entre teóricos e professores e dão aos segundos poder através de conhecimentos, habilidades e autonomia. Kumaravadivelu, em seu trabalho intitulado *The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching*, reforça essa relação entre quem produz conceitos sobre os métodos e quem os pratica em sala de aula, afirmando que:

A condição pós-método capacita os profissionais a construir teorias da prática orientadas para a sala de aula. Se o conceito de método autoriza os teóricos a centralizar a tomada de decisões pedagógicas, a condição pós-método permite que os profissionais gerem práticas inovadoras específicas da localização e orientadas para a sala de aula. (1994, p. 24)

Essa preocupação em aproximar o teorizador do aplicador é uma característica da era pós-método, sendo que o professor assume um papel fundamental no processo de ensino de línguas, já que o mesmo “passa a levar em conta a situação de aprendizagem para, a partir do contexto, (re)construir as teorias acerca do ensino aprendizagem” como reforça Redondo (2015 p. 51);

O professor passa a ser responsável por todo o processo de aprendizagem, deixando de ter uma participação como coadjuvante para se assumir como protagonista de sua própria ação pedagógica, ou seja, ele de ser apenas um transmissor de conhecimento para se torna um orientador.

Com isto posto, percebemos que o papel do professor é o de transformador na era pós-método, pois o profissional deve apoiar-se em suas práticas de ensino e

---

<sup>11</sup> Escrita, escuta, fala e leitura

levará em conta toda a bagagem cultural, social política e econômica de seus alunos. Podemos dizer que o pós-método pode ser caracterizado pela autonomia. A autonomia do aprendiz que identifica suas próprias estratégias e meios de aprendizagem. E a autonomia do professor que necessita ter competência e confiança para construir e implementar sua teoria na prática. Além disso, a pesquisa no pós-método pertence a todos que dele participam: estudiosos, professores, alunos e formadores de professores.

Dessa forma, abraçamos a afirmativa de Lima, quando este fala sobre o pós-método; “não apenas teóricos e estudiosos podem pesquisar e criar métodos de ensino, mas o professor atuante pode, através da prática, pesquisar teorias e as colocar em prática.” (LIMA, 2017, p. 12). Além do mais, ele – o professor – pode também “observar a realidade na qual está inserido e a partir disso formular teorias, as testa e comprova ou não seu sucesso” (LIMA, 2017, p. 12). É, portanto, o professor autônomo, capaz de observar, refletir sobre sua prática e alterar seu método em sala de aula.



## **CAPÍTULO IV – O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Neste capítulo, refletiremos sobre o ensino de LI na EJA, mencionando as contribuições de Paulo Freire, importante teórico no que diz respeito a educação, e educação de jovens e adultos no Brasil, identificando o disciplinamento legal contido na LDB e, especialmente, no PCNEJA para o ensino de LE. Também discutiremos sobre as características dos alunos dessa modalidade, levando em consideração sua cultura, comunidade e hábitos. Ainda, nos interessa identificar os desafios e as perspectivas do ensino neste contexto.

### **4.1 contextos e diretrizes - ensino de LE na modalidade EJA**

A EJA é uma proposta para gerar oportunidades àquelas pessoas que não tiveram acesso à Educação na idade correta, ou que, por algum motivo, tiveram que abandonar os estudos. Através da educação, criança, jovem ou adulto pode expandir seu potencial, desenvolver habilidades e demonstrar suas competências, adquirindo determinado nível técnico e profissional mais avançado ao longo dos estudos.

Paulo Freire foi uma importante figura no contexto da Educação no Brasil, vivenciou a Educação de Jovens e Adultos de forma especial, pois não foi somente professor dessa modalidade de ensino, foi também um dos alunos integrantes desse tipo de educação. Essas experiências permitiram a esse teórico analisar os tipos de métodos utilizados para o público de jovens e adultos, fazendo assim com que Paulo Freire desenvolvesse o seu tão famoso método.

Freire desenvolveu um método<sup>12</sup> de alfabetização baseado nas experiências de vida das pessoas que foi muito utilizado ao longo dos anos no ensino de jovens e adultos. Como afirma Beck (2016, p. 03),

---

<sup>12</sup> Desenvolvido na década de 1960 como estratégia para a alfabetização de adultos e popularmente conhecido como “Método Paulo Freire”, possui fundamentação humanista ao vislumbrar na educação um ato criador, a medida em que proporciona ao indivíduo autonomia, consciência crítica e capacidade de decisão.

O método Paulo Freire estimula a alfabetização dos adultos mediante a discussão de suas experiências de vida entre si, através de palavras presentes na realidade dos alunos, que são decodificadas para a aquisição da palavra escrita e da compreensão do mundo.

Dessa forma, em vez de buscar a alfabetização por meio de cartilhas e ensinar, por exemplo, “o boi baba” e “vovó viu a uva”, ele trabalhava as chamadas “palavras geradoras” a partir da realidade do cidadão. Por exemplo, um trabalhador de fábrica podia aprender “tijolo”, “cimento”, um agricultor aprenderia “cana”, “enxada”, “terra”, “colheita” etc. A partir da decodificação fonética dessas palavras, ia se construindo novas palavras e ampliando o repertório. A proposta de Freire contradizia os métodos de alfabetização puramente mecânicos, ele projetava “levar a termo uma alfabetização direta, ligada realmente à democratização da cultura e que servisse de introdução a “[...] uma experiência susceptível de tornar compatíveis sua existência de trabalhador e o material que lhe era oferecido para aprendizagem”. (FREIRE, 1980, p. 41)

O método freireano é de suma importância para o ensino na modalidade EJA pois leva em consideração as questões sociais, culturais e as características inerentes a esse grupo com atribuições tão plurais.

O disciplinamento legal da EJA no Brasil está baseado na Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996. Porém há um fator que por vezes pode dificultar o trabalho nessa modalidade que é o fato de não haver Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE) para a EJA, específicas para esta disciplina. A orientação que se tem é que se deve seguir o mesmo esquema proposto para as séries do ensino regular.

Com relação ao embasamento legal, a LDB 9394 de 1996 estabelece que:

**Art. 37.** A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (BRASIL, 1996 p 347)

Considerando o artigo exposto acima, podemos subter que os alunos dessa modalidade podem assumir características incomuns em relação àqueles

alunos da educação básica (Ensinos Fundamental e Médio) que estavam nas faixas etárias previstas para cada série.

Com relação à língua estrangeira na EJA, Na Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, a LE aparece no currículo da EJA a partir do 6º ano de escolaridade, ficando em consonância com o que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, no artigo 18, parágrafo único quando diz que: “a língua estrangeira é de oferta obrigatória nos anos finais do ensino fundamental” (BRASIL, 20006).

O artigo 18 também reforça que os cursos de EJA que se destinam ao ensino fundamental deverão obedecer ao que está previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96. O artigo 26 da referida lei diz no parágrafo quinto: “no currículo do ensino fundamental, será ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano (Redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016)” (BRASIL, 1996).

No que diz respeito ao ensino médio, a mesma Resolução afirma, no artigo 19, que o ensino de língua estrangeira deverá obedecer ao previsto no artigo 36 da LDB, que diz:

Parágrafo 8: “Os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (Incluído pela Medida Provisória nº 746, de 2016). (BRASIL, 1996).

Com relação aos objetivos do ensino de LE na modalidade EJA, o PCNEJA elenca os seguintes:

Desenvolver a possibilidade de compreender e expressar, oralmente e por escrito, opiniões, valores, sentimentos e informações. • Entender a comunicação como troca de idéias e de valores culturais, sendo estimulado a prosseguir os estudos. • Comparar suas experiências de vida com as de outros povos. • Identificar, no universo que o cerca, as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngüe e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico. • Vivenciar uma experiência de comunicação humana no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes e possibilitando maior entendimento de seu próprio papel como cidadão do país e do mundo em que vive. • Reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe

possibilita 75 LÍNGUA ESTRANGEIRA o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo. (BRASIL, 2002, p.74)

Refletindo sobre os objetivos elencados, consideramos que é essencial que o professor considere as representações que os alunos da EJA têm da escola, da aprendizagem e de si mesmos. Concordamos que, à medida que os alunos puderem perceber que eles mesmos são capazes de ampliar as fronteiras de seus conhecimentos e desafios, eles “se sentirão mais à vontade para tomar a iniciativa de buscar novos conhecimentos, tornando-se cada vez mais autônomos e conscientes de sua aprendizagem”. (BRASIL, 2002 p.75)

Isto posto, podemos refletir que a modalidade EJA embora desprovida de diretrizes regionais, está calcada em orientações nacionais. Mesmo assim, vale destacar que a falta de orientações regionais e específicas pode inibir o professor de encontrar as melhores soluções para o ensino a um grupo de alunos com as mais variadas dificuldades, advindas da “idade, condição social, interesse e escolarização” (MULIK, 2011, p 5193).

Além disso, para o ensino de língua inglesa, é de suma importância que o trabalho realizado em sala de aula se aproxime da realidade do aluno, comungando com sua cultura e sociedade que o contato com a LI “proporcione uma melhor compreensão de mundo”, já que a mesma tem sua importância para a inserção na sociedade contemporânea, tecnologia e informação dos alunos. Também “favorecendo o aluno a se portar mais crítica e consciente” (MULIK, 2016 p. 5199) em seu meio, necessitando também, para tal, de propostas e ou de orientações curriculares específicas para que o ensino seja mais bem planejado e, conseqüentemente, mais significativo.

#### **4.2 Desafios e caminhos para o ensino de LI na modalidade EJA**

Embora não haja diretrizes específicas para o ensino de LI na EJA no Estado da Paraíba, as recomendações que se tem são o alinhamento, a adoção e ou a adaptação das orientações nacionais e regionais já existentes para os níveis fundamental e médio e a utilização do PCNEJA para o ensino de LE modernas. Dessa forma, no que diz respeito ao ensino de LI, utilizaremos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino Fundamental e Médio (PCN), as Orientações

Curriculares Nacionais (OCEN) para o ensino da língua inglesa, além da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para elaborar nossa reflexão e delinear os desafios e caminhos.

A nível estadual, a resolução 030/2016, que estabelece diretrizes administrativas para o ensino de jovens e adultos na Paraíba, afirma que a EJA deverá levar em consideração às “condições sociais e econômicas, o perfil cultural e os conhecimentos dos(as) estudantes, com vistas ao Exercício da cidadania, à formação para o mundo do trabalho e ao longo da vida”(PARAIBA, 2016) Esta diretriz é uma extensão dos princípios elencados na LDB 9394/96 já mencionada.

Falando mais especificamente sobre o ensino de LI, os PCN para o Ensino Médio afirmam que:

A Língua Inglesa tem importância como qualquer outra disciplina, pois vai fazer parte da formação do indivíduo, fazendo parte do conjunto indissociável de conhecimentos que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e propiciam sua integração ao mundo globalizado. (BRASIL, 2000, p. 25)

Já os PCNS para o Ensino Fundamental indicam a importância de se trabalhar a LI, sabendo que a mesma tem sua importância na “cultura popular relações de negócios, economia ou simplesmente como interesse das classes”. Além disso, “os temas transversais, que têm um foco claro em questões de interesse social, podem ser facilmente trazidos para a sala de aula.” (BRASIL, 1998 p. 39-43)

O PCNEJA para o ensino de LE aponta a relevância da utilização de gêneros textuais nas aulas de língua considerando importante um trabalho com os três “tipos de conhecimento: de mundo, textual e sistêmico”. (BRASIL, 2002, p.71). Também destaca que o papel do professor consiste em adotar práticas, atitudes e posicionamentos – perante os eventos de sala de aula e os conteúdos ensinados – que propiciem espaços de reflexão crítica sobre as realidades particulares dos alunos, incluindo entre seus objetivos e conteúdos o trabalho com os temas transversais: ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo. (BRASIL, 2002, p. 78). Tais orientações são primordiais e devem estar presentes na elaboração das aulas de LI.

A falta de orientações e ou diretrizes específicas para o Estado da Paraíba para o ensino de língua inglesa, em modalidades como a EJA, pode caracterizar um desafio no ensino, pois cada localidade possui suas particularidades culturais que, como apontam os documentos apresentados, devem ser levadas em consideração. Na preparação das aulas e seus conteúdos ou em situações diversas em sala de aula, é necessário que o professor desenvolva estratégias baseadas em documentos que podem lhe dar o suporte necessário, já que no processo de ensino dessa língua na EJA, as questões culturais de “construção da cidadania e participação social” devem ser levadas em consideração. Falando sobre as orientações que os documentos oficiais trazem e suas qualidades, Cardoso (2011, p. 1) afirma que:

Suas principais características são: Indicar a necessidade de unir forças entre as instâncias do governo e da sociedade, apoiando a escola; enfatizar a apropriação de conhecimentos (conteúdos) socialmente elaborados como base para a construção da cidadania e da identidade do educando; ampliar a visão de conhecimentos para além dos conceitos mostrar o valor de desenvolvimentos de trabalhos que envolvam o uso da tecnologia da comunicação e educação; propor estímulos aos educandos, para que possam compreender a responsabilidade e compromisso com a aprendizagem, dentre outras.

A afirmativa de Cardoso reforça a ideia segundo a qual uma modalidade como a EJA carece de orientações e parâmetros específicos para determinada localidade, de modo que o professor possa basear a preparação de sua aula, seu exercício docente como um todo e obter maior sucesso da aprendizagem.

Assim como os documentos oficiais referentes aos níveis fundamental e médio orientam o professor, a falta dos mesmos podem ser um acionador para evasão numa modalidade como a EJA, pois os alunos dessa modalidade enfrentam desafios como a dualidade da educação e trabalho, conforme afirmam Gouveia e Silva:

A necessidade de abandonar a escola para trabalhar e a posterior constatação de que, como ficou com baixa escolaridade, encontrarão significativas dificuldades em conseguir melhores posições profissionais, mantendo por vezes gerações aprisionadas ao trabalho informal e aos subempregos" (GOUVEIA E SILVA 2015 Apud 2008 p. 406).

Gouveia e Silva oferecerem uma alternativa para a problemática do trabalho e educação;

Para que essa inclusão aconteça, os conhecimentos científicos são de grande relevância, pois instrumentalizam os indivíduos para a tomada de decisões em suas vidas de maneira consciente e os preparam para concorrer por um lugar no mercado de trabalho e na universidade. Sendo assim, o professor da EJA possui uma tarefa importante que é a de selecionar conteúdos que promovam o aprendizado, mesmo contando com uma carga horária reduzida. (2015, p. 10)

Sendo assim, podemos afirmar que a elaboração de diretrizes para esta modalidade poderia servir de auxílio aos professores e alunos dessa modalidade, servindo como guia e oferecendo a instrumentalização necessária para os envolvidos no processo de aprendizagem da LI.

Na EJA é também um desafio lidar com as diferenças de seus participantes, pois nessas salas de aula encontramos os perfis mais diversos.

Ao falar sobre as características dos alunos dessa modalidade, Paiva (1983, p. 19) delinea alguns perfis:

São homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias e moradores rurais. São sujeitos sociais e culturalmente marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas. Portanto, trazem consigo o histórico da exclusão social. São, ainda, excluídos do sistema de ensino, e apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas (Paiva, 1983, p. 19).

Para Mulik (2011, p. 5193), “o perfil dos alunos da EJA é algo a ser considerado na sala de aula, pois é a partir das experiências e dos interesses dos alunos que se construirá um ensino significativo. Essa pluralidade de perfis pode proporcionar ao professor desafios a serem enfrentados.

Ao falar das características dos alunos que o professor irá encontrar nessa modalidade, Mulik (2011, p. 5197) reforça que

Na EJA encontram-se adolescentes que vem de um histórico de evasão e de reprovação. Muitos dos alunos, principalmente

os idosos, trazem consigo uma visão de escola tradicional, a qual provavelmente foi internalizada durante suas vivências escolares. Cabe a escola e aos educadores romper com essa visão promovendo a autonomia intelectual para que os alunos sejam responsáveis pelo próprio processo de aprendizagem.”

Abraçamos a ideia de Mulik quanto à necessidade de a escola e educadores se esforçarem por quebrar a visão de que os alunos dessa modalidade não possam aprender adequadamente. Acreditamos que há meios para promover a autonomia intelectual de seus alunos para que eles também sejam responsáveis pelo aprendizado. Mas, claro, é preciso antever que os alunos dessa modalidade podem assumir características incomuns em relação àqueles alunos das modalidades da educação básica (fundamental e médio) que cumpriram as faixas etárias previstas para cada série.

Os perfis apresentados por Paiva (1983) refletem um contexto de certo modo desapontador para os educadores, pois, em decorrências de tantos desafios, estes alunos provavelmente terão mais dificuldades de aprender, especialmente pela falta de atenção, cansaço, desânimo, dilemas mentais, emocionais e sociais a serem enfrentados. Atrelado a isso, há a barreira de se aprender a LI nas escolas públicas.

Em decorrência dos desafios encontrados o MEC também sugere o que pode ser um caminho a ser trilhado para lidar com os alunos de EJA quando afirma que “é fundamental que os professores e professoras dos sistemas públicos de ensino saibam trabalhar com esses alunos, utilizando metodologias e práticas pedagógicas capazes de respeitar e valorizar suas especificidades.” (BRASIL, 2006, p.1)

Por esses motivos todos apontados, acreditamos que, especialmente para esses alunos, a aula de LI deve ser um lugar de construção de conhecimento, contexto em que o professor deve levar em consideração que também é um lugar de sociabilidade, de transformação, de atividades lúdicas que sobrepujam as preocupações cotidianas desses alunos e que gerem conhecimento, numa perspectiva que contemple os diversos saberes que já trazem esses alunos consigo, com ênfase no que é concretamente vivido por eles.



## CAPITULO V. CAMINHO METODOLÓGICO PARA UM HORIZONTE ANALÍTICO

### 5.1 Metodologia

Essa pesquisa se caracteriza como sendo de abordagem qualitativa (ALLWRIGHT; BAILEY, 1991), isto é, “uma abordagem interpretativa, subjetiva e reflexiva para analisar e interpretar os dados”. A análise dos dados consistiu em identificar, em dois relatórios finais de estágio supervisionado obrigatório de um aluno do curso de Licenciatura Plenas em Letras-Inglês da Universidade Federal da Paraíba, trechos que, durante a observação, revelassem os desafios enfrentados pelo professor supervisor em uma sala de aula com alunos da modalidade EJA, e como este sobrepou estes desafios, além disso procuramos também identificar como o uso do Método TPR impactou o autor dos relatórios enquanto aluno estagiário e influenciou no processo de formação docente do mesmo.

Analisaremos os conteúdos temáticos recorrentes da voz do professor estagiário que emergem do gênero textual (relatório) produzido por esse professor estagiário, pois acreditamos que através da produção desse gênero, professores em formação se inscrevem em uma narrativa e revelam, em seus relatos, o conjunto de saberes, crenças e representações acumulados ao longo das experiências no cenário educacional vivido. Seus dizeres são um amálgama de apreciações, julgamentos, interpretações resultantes de uma complexa rede de significados, os quais evidenciam como esses sujeitos compreendem a atividade docente e como se veem nela (REICHMANN, 2012, 2015)

O foco da pesquisa recai sobre a análise interpretativa de fragmentos de dois relatórios finais de Estágio Supervisionado V (realizado em 2017) e de Estágio Supervisionado VI (realizados em 2018.1 e 2018.2) na UFPB. Ambos os Estágios, relativos aos ensinos fundamental e médio, respectivamente, foram realizados na modalidade EJA, no horário noturno, contexto em que são mencionados os desafios encontrados em sala de aula pelo professor regente no meio em que está inserido, dando uma especial tônica ao uso do método TPR pelo mesmo.

Realizaremos nossa análise através da verificação de 8 (oito) fragmentos, que foram retirados *ipsis litteris*<sup>13</sup> dos relatórios, divididos em três momentos: no primeiro momento, analisaremos quatro fragmentos onde são citados os desafios no ensino de LI em sala de aula. No segundo momento, analisaremos dois fragmentos onde são citados o uso do Método TPR pelo professor regente. No terceiro e último momento, buscaremos identificar os impactos do uso desse método para a sala de aula e quais impressões essas experiências trouxeram para o professor estagiário através da verificação de dois fragmentos.

## 5.2 ANÁLISE

Neste subcapítulo, resgataremos os objetivos deste trabalho e retomamos nossas hipóteses, que nortearão a análise seguindo as etapas estabelecidas. Como dito, nessa análise, pretendemos identificar e apontar se o método TPR quando utilizado pelo professor regente pode trazer resultados positivos para o professor em formação assim como se o professor em formação percebe que a utilização de métodos ou do Método TPR pode gerar interesse e maior participação dos alunos em sala de aula.

### 5.2.1 Desafios no ensino de LI em sala de aula

1.

*“Percebemos que o alunos da escola citada, quando chegam à unidade de ensino, em geral, estão desgastados, desmotivados, com históricos de repetência de um, dois, três anos ou mais, necessitando que o professor lhe ajude a recuperar a autoestima na sala de aula e, muitas vezes, na sua vida particular”.*

2.

*“O perfil dos alunos são os mais variados possíveis, Como já dito, além de muitos repetentes e retardatários, em todas as classes há os que assumem problemas com drogas, sexualidade, familiares(sic), de emprego e outros problemas sociais que*

---

<sup>13</sup> É uma expressão de origem latina que significa "pelas mesmas letras", "literalmente" ou "nas mesmas palavras". Utiliza-se para indicar que um texto foi transcrito fielmente. Representa a cópia fiel do fragmento de um texto de outro autor, ou seja, a citação direta.

*enfrentam no dia-dia. Percebemos que tais dificuldades, até certo ponto, podem atrapalhar na compreensão e interesse pela disciplina por se tratar de uma língua estrangeira”.*

### 3.

*“Além da dificuldade com alunos neste perfil apresentado acima, o professor também teve de trabalhar o lado humano dos alunos, há na escola apresentada alunos com diversos tipos de dificuldades e desafios com problemas com vícios: álcool e outras drogas, há alunos que escolheram mudar de gênero sexual, numa sociedade um tanto conservadora, há aqueles querendo desistir. Há aqueles que levam os filhos para escola por não ter com quem deixar, há aqueles que só chegam atrasados e estão com problemas para acompanhar os conteúdos”.*

Nos fragmentos acima, o professor estagiário identifica algumas características inerentes aos alunos da modalidade EJA, tais como: desgaste e desmotivação. Ele também percebe que, diante desse desafio, o professor, nesse sentido, se torna agente responsável por recuperar a autoestima em sala de aula, além de lecionar a aula de língua inglesa propriamente dita. Também identifica traços de suas condições na sociedade e interesses, mas que podem influenciar em seu desempenho na sala de aula. Podemos afirmar que características como problemas com drogas, falta de emprego etc., podem gerar limitações no aprendizado e desinteresse nos estudos e se tornar mais uma dificuldade no ensino. Nesse contexto, é visível que os alunos muitas vezes nem se sentem motivados a participar das aulas, tampouco sentem-se encorajados a compreender o que o professor venha a tentar ensinar na disciplina.

Esta pluralidade de perfis de alunos está alinhada com o que afirma Paiva (1983), quando diz que estes alunos trazem consigo o histórico da exclusão social, eles também apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Paiva reforça que muitos alunos da EJA nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas em sua comunidade. Os perfis apresentados por Paiva refletem e reforçam os perfis anunciados pelo professor estagiário e mostra um contexto de certo modo desapontador para os educadores, pois em decorrências de tantos

desafios, estes alunos provavelmente terão mais dificuldades de aprendizdos, especialmente pela falta de atenção, cansaço, desânimo, dilemas mentais, emocionais e sociais a serem enfrentados.

Assim podemos inferir que alunos desmotivados e desanimados terão maior possibilidade de perderem interesse na aula, gerando dificuldades ao professor de LE para o desenvolvimento da aula.

#### 4.

*‘Mesmo com tantas dificuldades, há outras que não estão em sala de aula. Ao entrevistar o professor regente no que diz respeito a material didático e suporte com relação a preparação das aulas, orientações pedagógicas, etc, o mesmo afirma que não estão previstas em sua preparação os Parâmetros Curriculares Nacionais, pois estes não são eficazes para este tipo de alunos, é necessário sempre configurar os planos de aula e ou adaptar material didático para a realidade e dificuldades do alunos da EJA. Percebemos que as orientação deveriam ser mais específicas e levar em consideração as questões mais intimas(sic) desse tipo de aluno, levar em consideração sua realidade que acreditamos estar ligado, a suas localidade, sua cultura e comunidade’.*

No quarto fragmento, percebemos que o professor estagiário identifica que a falta de orientações específicas também é um fator que pode trazer complicações ao professor regente, pois o mesmo precisa adaptar suas aulas e procurar as melhores soluções para o desenvolvimento das mesmas, levando em consideração a(s) realidade (s).

O PCNEJA (2002, p.71) orienta que a utilização de gêneros textuais nas aulas de língua deve ser muito relevante, considera importante um trabalho com os três tipos de conhecimento: de mundo, textual e sistêmico. Além disso, destaca que o “papel do professor consiste em adotar práticas, atitudes e posicionamentos – perante os eventos de sala de aula e os conteúdos ensinados – incluindo entre seus objetivos e conteúdos o trabalho com os temas transversais: Ética, Pluralidade Cultural, Meio ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo”.

Com relação às orientações e à necessidade de adaptação das aulas, o professor estagiário demonstra preocupação quando afirma que seria interessante

levar em consideração as questões de cultura, comunidade em que esses alunos estão inseridos, ou seja, levar em consideração nessas orientações questões mais específicas possíveis. Esta reflexão está de acordo com o que diz Cardoso (2011, p.1) quando afirma que as orientações devem levar em consideração conteúdos que sejam socialmente elaborados, para a construção da cidadania e identidade do educando, além de ajudá-los a estimular a responsabilidade e autonomia com a aprendizagem.

Percebemos que as orientações destacadas do PCNEJA não contemplam em sua totalidade a necessidade que os alunos dessa modalidade carregam de adaptação. Assim, é fundamental que os professores e professoras dos sistemas públicos de ensino saibam trabalhar com esses alunos, utilizando metodologias e práticas pedagógicas capazes de respeitar e valorizar suas especificidades. (BRASIL, 2006, p.1) Por isso, o aluno estagiário entende que foi de extrema relevância a utilização do método TPR para o sucesso das aulas LI em sua experiência de estágio.

### **5.2.2 O uso do Método TPR pelo professor regente**

#### **5.**

*“Em sala de aula a professora utilizou o método TPR – Total Physical Response para trabalhar textos adaptados do Livro didático EJA MODERNA. Percebemos que ao gesticular tentando abstrair dos alunos o vocabulário necessário, a mesma obteve notável sucesso no interesse dos mesmos que chegavam em sala desanimados, mas que a partir do momento em que podiam gesticular se tornavam mais envolvidos e animados. Os alunos, totalmente atentos, falavam em língua inglesa e tentavam de diversas formas participar da aula expressando-se na língua alvo após os comandos da professora. As habilidades de escuta, fala e leitura estavam presentes nestas atividades pois ao falarem os alunos precisavam observar a professora para descobrirem os significados através do contexto e representa-las através de gestos. Precisavam escutar com atenção e tentar responder sem que a professora traduzisse”.*

## 6.

*“Percebemos que ao gesticular tentando representar através de gestos expressões tais como: “raising a flag, petting a dog, saying good by, aiming a gun (Fotos em anexo) e abstrair dos alunos o vocabulário necessário, o professor obteve notável sucesso no interesse dos mesmos pois os alunos se sentiram como se estivessem numa atividade de adivinhação. O professor, lendo o texto junto com os alunos, após apresentar o vocabulário utilizando também de gestos dava comandos aos alunos para que eles pudessem falar sem a ajuda verbal do professor mas somente através da repetição dos gestos. Os alunos por sua vez deveriam representar os comandos através de gesticulação, dando uma resposta física aos comandos do professor. Além disso, o mesmo utilizou de fotografias para representar visualmente algumas palavras e expressões importantes do texto. Os alunos, totalmente atentos, falavam em língua inglesa e tentavam de diversas formas participar da aula expressando-se em inglês, dando respostas aos comandos do professor. As habilidades de escuta, fala e leitura estavam presentes nesta atividade pois ao falarem os alunos precisavam observar o texto e as fotografias para descobrirem os significados através do contexto. Precisavam escutar o que o professor estava falando e sem falar não conseguiriam compreender o texto e nem dar andamento a atividade”.*

No quinto e sexto fragmentos, o aluno estagiário percebe o uso do TPR pelo professor regente, identifica que ele utiliza os comandos e fala somente na LI, a fim de captar a atenção de alunos.

Percebemos que a obediência aos comandos do professor em LI através da habilidade *listening* está em concordância com o que Usher (1968), criador do Método TPR, afirma quando diz que, nesse método, as funções do aprendiz e do professor são distintas; primeiramente, o aluno tem um papel de ouvinte e também de intérprete. Dessa forma, ao ouvir os comandos dados pelo professor, ele responde fisicamente ao que ouviu. Observando uns aos outros avaliam, seus próprios progressos.

O professor estagiário também percebe que a utilização desse método promove uma maior participação dos alunos. A necessidade de resposta física através dos gestos tornava os alunos mais envolvidos e animados na sala de aula.

Também menciona o desenvolvimento das habilidades de escuta e fala que este método as trouxe para sala de aula.

Em conformidade com o que diz Er (2013, p 1767), sobre o uso desse método quando o professor faz uso do TPR o professor desenvolve o poder de manter os alunos sempre focados, pois “os alunos sempre se divertem e eles podem continuar interessados no processo”. Além disso, Lima e Oliveira (2009) explicam que por esta questão é que o método TPR envolve movimentos corporais, o que alivia a tensão tão comum na experiência da aprendizagem de uma LE.

Ele identifica que os alunos, outrora desanimados e desatentos, agora passam a ser participantes e a desenvolverem entusiasmo pelo aprendizado.

### **5.2.3 Os impactos do uso do método TPR para a sala de aula e as impressões dessas experiências para o professor estagiário**

#### **7.**

*‘Observamos que estas atividades ajudaram os alunos a saberem que podem produzir, que podem ser agentes do próprio meio, que podem desenvolver capacidade comunicativa em língua Inglesa por eles mesmo, tendo é claro o professor como facilitador, como guia no processo de aprendizagem, mesmo estando cansados, desanimados e desinteressados, E que o uso do TPR serviu como uma válvula de escape e como combustível para os alunos da EJA.’*  
*Presenciar a utilização desse Método em sala de Aula nos impactou profundamente, pois ao chegar na escola e constatar as dificuldades enfrentadas pelo professor regente nos fez duvidar do sucesso do ensino de língua inglesa numa turma com estas características tão desafiadoras.*

## 8.

*“Percebemos que a utilização do Método TPR também foi de suma importância para captar a atenção e o interesse dos alunos a medida que conseguiu manter todos os alunos focados e participantes(sic) durante as aulas. Com a utilização das fotografias, das atividades de escuta, e com a possibilidade de os alunos se expressarem em inglês (Darem uma resposta física) percebemos que o ensino se tornou muito mais deleitoso e significativo. Assim podemos dizer que o professor exerce papel fundamental no ensino de língua inglesa, no auxílio educacional, nas questões éticas, nas questões de desenvolvimento de pessoas, nos conselhos, nas questões extras curriculares, etc. Vemos que este profissional tem importância ímpar na medida que o mesmo exerce inúmeras atividades. Podemos finalmente refletir que os problemas de evasão, de desânimo e de até mesmo aprendizado podem ser trabalhados com estratégias de ensino palpáveis quando o professor entende e realiza o papel de agente da educação e que quanto professor de Língua inglesa, adapta, utiliza de métodos e estratégias pedagógicas e torna a aula mais lúdica a fim de que os alunos tornem-se mais interessados, participativos e vejam que podem aprender a Língua inglesa mesmo num contexto desafiador.”*

Nestes excertos, o aluno estagiário expõe suas reflexões a partir de suas observações de como o professor regente utiliza método TPR em sala de aula. Ele aponta que este método ajudou os alunos a saber que podem adquirir conhecimento e falar em LI, o que está alinhado com o que diz o PCNEJA, quando estabelece como um dos desafios do professor nessa modalidade “ajudar os alunos a confiar na própria capacidade de aprender.” (BRASIL, 2002, p. 75) Além disso, ele percebe que o Método TPR serviu como um impulsionador para estes alunos, ajudando a gerar mais interesse dos mesmos e os mantendo focados no aprendizado da LI.

O aluno estagiário também reflete que tinha dúvidas do sucesso do ensino da LI nesse contexto, já que os alunos assumem características tão desafiadoras para o aprendizado. Percebemos que o uso do Método TPR impactou o aluno estagiário de várias formas, tais como: a) Ajudou a entender que os alunos podem desenvolver as habilidades de escuta e fala; b) O método serviu como combustível (gerador) em detrimento da falta de interesse; c) O professor pode sobrepujar os desafios através



de uma ação metodológica (uso do TPR); d) A utilização do método tornou o aprendizado mais prazeroso e significativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho, pudemos refletir o estágio supervisionado quanto espaço profissional e sua importância para o aluno estagiário quanto professor em formação. Vimos o quanto o estagiário pode progredir e experimentar a docência em variadas situações, antes mesmo de terminar sua graduação. Também refletimos sobre as etapas – observação, regência e produção do relatório – de suma relevância para a formação docente. Todos esses elementos tornam o estágio também um palco de atuações e, sem dúvida, um processo de preparação para as vivências profissionais futuras, desde o pensar, passando pelas normas do fazer, até chegar ao momento final(Será?) de relatar.

Delineamos alguns desafios a serem enfrentados no ensino de LI, mais particularmente no contexto da EJA, dentre os quais, vale destacar a escassez de orientações mais específicas e as características dos alunos dessa modalidade que influenciam diretamente em seu processo de aprendizado.

Percebemos que o professor nesse contexto deve (re)pensar sua prática e se apoderar não somente das orientações dos documentos oficiais, mas de(re) configurar atitudes metodológicas, a exemplo da utilização do método TPR.

Outrossim, a análise dos relatórios nos permitiu revelar que o aluno estagiário percebeu que o uso do método citado influenciou de forma positiva no desenvolvimento das atividades e incitou o interesse na aprendizagem por parte dos alunos. Além disso, também impactou o estagiário positivamente, desconstruindo sua visão inicial de que alunos, por tantos empecilhos, dificuldades, limitações etc., não seriam capazes de desenvolver as habilidades ensinadas na LI.

A análise também mostra que professor regente, ao adotar o método TPR em sala de aula, foi capaz de gerar interesse maior dos alunos, pois outrora os mesmos mostravam cansaço, desânimo, desinteresse pela disciplina, dificuldade no aprendizado, porém, após a aplicação do método em sala de aula, eles se tornaram mais entusiasmados, animados e participativos, tornando o ensino e a aprendizagem mais real, com significado e prazer.

Dessa forma, finalmente, podemos dizer que, para o professor estagiário, a tomada de decisão em relação ao uso do Método TPR trouxe impactos, marcando seu processo de formação docente. Essa experiência, fruto de sua observação, propiciou a ele enxergar que, mesmo em situações adversas, a adoção de um método, como foi o caso, pode servir para lidar com muitos desafios encontrados em sala de aula. Dessa forma, percebemos que estagiar é primordial para o professor em formação, visto que somente a teoria não lhe possibilitaria tamanha experiência no palco real da vida docente. Nessa perspectiva, o aluno estagiário pôde adquirir compreensões e ferramentas conceituais e, sobretudo, vivenciais muito úteis para a sua futura prática docente, já que estar no ambiente profissional lhe deu a oportunidade de ser professor, mesmo em formação, tendo a experiência como elemento de ligação entre a teoria e a prática neste processo.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Estágios supervisionados na formação docente**. São Paulo: Cortez, 2014.
- ASHER, J. **The Total Physical Response Method for Second Language Learning**, San José, California, 1968.
- BATISTA, A. L. e GUEDES-PINTO, G. F. **A professora no Dizer da Estagiária: Algumas potências no/do estágio na formação inicial de Professores**, Horizontes Impossíveis no Estágio: Práticas de Letramento e Formação de Professores de Línguas: Editora Pontes, 2018.
- BIAZI, T. M. D. GIMENEZ, T. e STUTZ, L., **O papel da observação de aulas durante o estágio supervisionado de Inglês**, Londrina-PR, 2011.
- BRASIL, Base Nacional Comum Curricular, Brasília-DF MEC/CNE 2018.
- BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 01 de Julho de 2015**. Brasília, DF, 2015.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases**, N° 11.788, Brasília-DF, 2008.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases**, N°9.394, Brasília-DF, 1996.
- BRASIL, Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Lei Federal de Estágio**. Brasília-DF, Jan 2008.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental** Brasília-DF MEC/SEF1998.
- BRASIL, **PPC – PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO - RESOLUÇÃO Nº 53/2018 - CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS INGLES**, UFPB Disponível em [http://www.cchla.ufpb.br/ccl/contents/documentos/ppc\\_letras\\_ingles\\_resconsepe\\_53-2018.pdf](http://www.cchla.ufpb.br/ccl/contents/documentos/ppc_letras_ingles_resconsepe_53-2018.pdf) Acesso em 02/11/2019 de 2019.
- BRASIL, **Propostas Curriculares Nacionais para educação de jovens e Adultos(PCNEJA)– Língua Estrangeira**, Brasília DF vol. 2, 2002.
- BRASIL, **Propostas Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, Linguagens códigos e suas tecnologias, Vol. 2, Brasília DF MEC/SEF. 1998.
- CARDOSO, M. C. **Competências e habilidades: alguns desafios para a formação de professores**, UCP, Rio de Janeiro, 2011.

CELCE-MURCIA, M. - **Teaching English as a Second or Foreign Language**. Third edition. 2001.

CELCE-MURCIA, M. BRINTON, D. SNOW, M.A. **Teaching English as a Second or Foreign Language**. National Geographic Learning. 2014.

CORTE, A. C. D. e LEMKE C. K. -**O estágio supervisionado e sua importância para a formação docente frente aos novos desafios de ensinar**, Grupo de Trabalho – Práticas e Estágios nas Licenciaturas, UNICENTRO, Paraná, 2015.

ER, S. - **Using total physical response method in early childhood foreign language teaching environments** – 2012. 3rd World Conference on Learning, Teaching and Educational Leadership – WCLTA, 2012.

FREEMAN, D. L. **Technics and Principles in Language Teaching**, 2<sup>nd</sup> Edition, Oxford, 2000.

FREEMAN, D. L. **Technics and Principles in Language Teaching**, 3<sup>rd</sup> Edition, Oxford, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 1980.

GOMES, A. **A Importância da Disciplina de Estágio supervisionado na formação acadêmica de professores de língua estrangeira**. João pessoa PB, 2019.

GOUVEIA, D. S. M. SILVA, A. M. T. B. - **A formação Educacional na EJA: dilemas e representações sociais**, Belo Horizonte, 2015.

JALIL, S. A. e PROCAILO, L. - **Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método**. PUCPR, Paraná, 2009.

KUMARAVADIVELU, B. - **The Post-method Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching**, San Jose State University, 1994 TESOL QUARTERLY Vol. 28, No. 1, Spring 1994.

LARSEN, D. L. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford University Press, 1986.

LIMA, N. R. e OLIVEIRA, R. C. **Total Physical Response**, 2009, Disponível em <http://reinaldo-ensinodelnguainglesa.blogspot.com/2009/04/total-physical-response-tpr-lima-neuza.html> Acesso em Janeiro de 2020.

LIMA, T. R. **O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: método e pós método** – DISPONÍVEL EM <https://fce.edu.br/blog/o-ensino-de-lingua-estrangeira-metodos-e-pos-metodo> Acesso 03/11/2019.

LIMA, V. P. E SILVA, J. F. **Resposta Física Total**, UFMS, Mato Grosso do Sul, 2005.

MOURA, F. **DIRECT METHOD: O que é e como funciona?**, 2015. Disponível em: <<https://br.portalprofes.com/fabiosm/blog/direct-method-o-que-e-e-como-funciona>>. Acesso em 01/02/2020.

MULIK, K. B. - **O Ensino da Língua Inglesa na Educação de Jovens e Adultos**, PUC Paraná, 2011.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira**. São Paulo: Loyola, 1983.

PARAIBA, **RESOLUÇÃO Nº 030/2016**, Secretaria de Estado da Educação Conselho Estadual de Educação, João Pessoa, PB, 2016.

PICONEZ, S. C. B. **A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado**. Campinas/SP: Editora Papirus, 1991.

RANGEL, M. **Métodos de Ensino Para a Aprendizagem e Dinamização das Aulas**, Papirus Editora, 2º Edição, 2007.

REDONDO, D. M. **De método a pós-método: uma análise da concepção de método em institutos privados de idiomas**. PUC São Paulo, 2015.

REICHMANN, C. L. **Letras e letramentos: a escrita situada, identidade e trabalho docente no estágio supervisionado**. Campinas: Mercado de Letras, 2015.

REICHMANN, C. L. **Tecendo o gênero profissional: o estágio como prática de letramento docente e formação identitária**. In: REICHMANN, C. L.; MEDRADO, B. P. (Org.). **Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012).

RODRIGUES E SILVA - **A importância do estágio supervisionado na formação dos graduandos do curso de pedagogia com área de aprofundamento em educação do campo**, UFPB, 2015. Disponível em <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2837/1/ASR29092014.pdf> Acesso em 01/11/2019.

RODRIGUES, M. A. N. **Estágio supervisionado e formação de professor: uma reflexão sobre integração teoria e prática**. Revista de educação, ciência e tecnologia – TEAR, 2015.

**SILVA, F. V. - Uma breve discussão sobre quem são sujeitos da EJA e quais suas expectativas na sala de aula**, UFPB, João Pessoa-PB, 2017.

**SILVA, M. A técnica Da Observação nas Ciências Humanas**, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 413-423, 2013.

**SOUZA, A. G, A Importância da Disciplina de Estágio Supervisionado na Formação Acadêmica de Professores de Língua Estrangeira**, UFPB, João Pessoa-PB, 2019.

**TADEU, M. Uma Análise dos Procedimentos Metodológicos no Ensino Explícito de Vocabulário em Escola de Idiomas**, UFPB, João pessoa-PB 2019.

**TAKASHI, S. G. Metodologias de Ensino Aprendizagem na Educação Profissional**, Produção Didático Pedagogia. Vol2 2010, Disponível em [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2010/2010\\_uel\\_dtec\\_pdp\\_silene\\_godoy\\_takashe.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2010/2010_uel_dtec_pdp_silene_godoy_takashe.pdf) Acesso em 01/12/2019.

**VILAÇA M. L. C. Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo**. UNIGRANRIO/UFF, Rio De janeiro-RJ, 2008.